

POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DISCURSOS DA LEI 11645/2008

CURRICULUM POLICY FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: DISCOURSES OF LAW 11645/2008

Recebido em: 12/08/2023

Aceito em: 07/04/2024

Publicado em: 18/06/2024

Zelania do Carmo Silva¹ 

Secretaria Estadual de Educação da Bahia

Benedito Eugenio² 

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

José Valdir Jesus de Santana³ 

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: No presente artigo objetivamos identificar as demandas e sentidos dos discursos sobre relações étnico-raciais presentes na Lei nº 11.645/2008 no campo curricular. A pesquisa é documental e emprega a teoria do discurso para realizar a análise do corpus. A análise da empiria evidenciou que a política de educação das relações étnico-raciais sofreu mudanças e ampliação, tendo ressignificados seus objetivos e objetos de estudo com a inserção dos indígenas como grupo étnico, abrangendo na cadeia de significação discursos de uma educação das relações étnico-raciais mediante o ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Teoria do discurso; Currículo.

Abstract: In this article, we aim to identify the demands and meanings of the discourses on ethnic-racial relations present in Law nº 11.645/2008 in the curricular field. The research is documental and employs discourse theory to perform the corpus analysis. The empirical analysis showed that the education policy of ethnic-racial relations has undergone changes and expansion, having ressignified its objectives and objects of study with the insertion of indigenous peoples as an ethnic group, including in the chain of meaning discourses of an education of ethnic-racial relations issues through the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and cultures.

Keywords: Ethnic-racial relations; Discourse theory; Curriculum.

INTRODUÇÃO

Neste artigo empregamos a teoria do discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para analisar a política curricular para a educação das relações étnico-raciais. Pesquisas sobre as relações étnico-raciais com o emprego da teoria do discurso têm sido cada vez mais

¹ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino da Bahia e Professora da Prefeitura Municipal de Itapetinga-Bahia. E-mail: zelania.silva@educacao.ba.gov.br

² Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Ensino. E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br

³ Doutor em Antropologia (UFSCAR). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Ensino. E-mail: santanavalao@yahoo.com.br

presentes no campo curricular, a exemplo de Silva e Eugenio (2019), Souza (2019), Silva e Eugenio (2021; 2022).

Desde meados dos anos 1980 a teoria desses autores tem-se despontado enquanto um potente instrumento de análise política, trazida para a área educacional pelas curriculistas Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo que, ao transitarem por correntes de viés Pós-estruturalista, fazem a interlocução desta teoria política com o campo do currículo.

Segundo Lopes, Oliveira e Oliveira (2018, p. 9), “as concepções pós-estruturais e pós-fundacionais da TD são traduzidas no campo pedagógico, discursos filosóficos e políticos são iterados e simultaneamente há uma reconfiguração dos discursos pedagógicos e curriculares”.

Nos termos de Laclau e Mouffe (2015a), discurso é compreendido como uma totalidade resultante da articulação de “elementos linguísticos e não-linguísticos”, linguagem e ações, instituições, rituais e práticas estruturados num sistema de entidades diferenciais e relacionais. Discurso, portanto, não se limita aos aspectos linguísticos da retórica, mas é “uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. É parte inseparável da ontologia dos objetos” (BURITY, 2014, p. 66) que não se constituem a priori, mas só existem numa formação discursiva.

Operamos no texto com a concepção de currículo defendida por Lopes (2011; 2018) e Lopes e Macedo (2011a), que diverge da lógica prescritiva e da política curricular “que pretende produzir discursos para dizer a verdade para o outro’ e ‘tornar o outro consciente da verdade do mundo’”. Com essas autoras, trabalhamos com a perspectiva discursiva da teoria de currículo, as quais o analisam como uma arena de lutas e produção cultural, onde agentes sociais disputam, tendo em vista a hegemonia, fixando sentidos e discursos e apostando sempre “na possibilidade de se negociar o que há para ser dito, de se produzir interlocuções no currículo, ciente da impossibilidade de se estar no lugar do outro, mas ainda assim tentando interpretar esse lugar” (LOPES, 2018, p. 163).

Desse modo, é notório que a ascensão das forças políticas de tendências populares e progressistas, no Brasil, iniciada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e fortalecida no governo Dilma Rousseff (2011-2016), repercutiu no currículo e influenciou a produção e oficialidade de políticas sociais e educacionais para a diversidade, atendendo a pluralidade étnico-racial e cultural da população brasileira.

Nessa conjuntura, o currículo se (re)configura enquanto terreno discursivo de disputas e possibilidade para a materialização de demandas emancipatórias e progressistas,

antagonizadas historicamente por discursos conservadores e unilaterais, os quais são protagonizados no currículo eurocentrizado, ainda vigente nos sistemas de ensino. Diante disso, ele se torna um espaço político e pedagógico, almejado por segmentos e identidades sociais que buscam imprimir e legitimar suas reivindicações e projetos na agenda educacional e no processo de produção da política curricular.

O artigo busca responder a seguinte questão: Quais demandas e sentidos trazem para a cadeia de articulação os discursos presentes na Lei nº 11.645/2008 e em seus desdobramentos oficiais?

METODOLOGIA

A pesquisa empregando a teoria do discurso é complexa. Segundo Oliveira (2018), vai-se garimpando estratégias metodológicas que melhor se articulem às categorias e perspectiva ontológica de Laclau, reinventando possibilidades investigativas e criando microteorias, sem ferir o legado laclauiano. Para o autor:

[...] não há e não poderia haver um modelo metodológico sistemático e unificado que possa ser simplesmente adotado ou aplicado nas pesquisas discursivas. Cada pesquisa precisa construir seu próprio objeto de estudo através da problematização da realidade estudada e da articulação dos conceitos teóricos com os elementos/momentos que constituem discursivamente essa realidade; precisa elaborar sua própria estratégia metodológica de acordo com as características do objeto proposto e da problemática delineada (OLIVEIRA, 2018, p. 171).

Dado o enfoque na discursividade e no político, que se refere à dimensão do antagonismo que, por ser inerente às sociedades humanas, pode emergir de diferentes formas em relações sociais diversas (MOUFFE, 2003), empregamos os conceitos de discurso e sentido. A pesquisa realizada é documental. Os arquivos que constituíram o campo empírico deste trabalho e alimentaram sua discussão são arquivos eletrônicos, públicos, vinculados ao poder executivo federal, como os sites do MEC (Ministério da Educação) e portal étnico racial; as páginas da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁴; do Conselho Nacional de Educação (CNE); da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR); Biblioteca da presidência da república; **Fundação**

⁴ A SECAD sofreu alterações na Reforma Ministerial no governo Dilma, em 2011. Por meio do Decreto nº 7.480/2011, passa a ser denominada SECADI, incluindo em sua gerência a pasta das políticas de Inclusão (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2014). Neste trabalho utilizaremos a sigla SECADI.

Palmares; Fundação Nacional do Índio (**FUNAI**); do poder Legislativo federal, o **Portal da Câmara dos Deputados**; além do site do Tribunal Superior Eleitoral (**TST**), que disponibilizam arquivos digitais, documentos institucionais e materiais elaborados para fins de divulgação, oficialização e sistematização das políticas curriculares de ERER, os quais se constituem ricos acervos de conhecimento e de memória da produção das políticas públicas.

A pesquisa documental é preponderante entre pesquisadores que utilizam a abordagem da TD. Alguns recorrem a programas e *softwares* para efetivar o processo de coleta e organização dos dados, a exemplo do *WordSmith Tools*, operacionalizado nos trabalhos de Matheus (2013) e Barbosa (2015) e do *Nvivo*, utilizado na pesquisa de Linhares e Gonçalves (2017), ferramentas computacionais que auxiliam o processo de organização, compilação e análise do *corpus* documental em pesquisas qualitativas.

Neste artigo trabalhamos com documentos referentes à Lei 11645/2008: Leis, Diretrizes e Conferências que se reportem às disposições da Lei 11.645/2008, objetivando identificar elementos que fundamentam a dimensão indígena na política curricular de ERER. Após leitura fluente, fichamento e seleção de informações referentes ao contexto histórico-político e aos agentes sociais envolvidos no processo de formulação, além dos objetivos, finalidades e proposições dos documentos, foram empreendidas a organização e síntese das informações coletadas nos textos, utilizando o instrumento denominado “Quadro de discursos e sentidos”, o qual auxiliou na análise. Nesta etapa, buscamos a identificação, destaque e registros dos discursos e demandas enunciadas nos textos para, assim, selecionar aqueles que compuseram o *corpus* de análise.

A seguir são apresentados os discursos presentes nos documentos selecionados.

DISCURSOS MOBILIZADORES DA LEI 11.645/2008: O LUGAR DO ÉTNICO NAS POLÍTICAS CURRICULARES DE ERER NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pontes (2009, p. 80), em seu estudo sobre as DCNs/ERER, conclui que não se percebeu de forma significativa “práticas articulatórias entre as demandas da população afrodescendente e outras demandas étnico-raciais”. Ao contrário da pesquisadora, interpretamos que esse “outro” indígena fez-se presente nas práticas articulatórias que garantiram as reivindicações afrodescendentes na política de currículo de ERER, mesmo se constituindo como representação de demandas diferentes.

De fato, não se percebeu discursos que se antagonizaram aos sentidos garantidos pelo



Movimento negro no texto das diretrizes, contudo, é possível identificar representações do Movimento indígena nas articulações, seja atuando na comissão responsável pela elaboração dos documentos primários desta política, seja nas comissões⁵ de acompanhamento de sua implementação e, posteriormente, na relatoria das DOIHCPI em decorrência da Lei nº 11.645/2008, classificada como desdobramento normativo da política curricular de EREER.

A costura dessas diretrizes constitui processos políticos cujo desfecho requer construção e articulações de demandas e identidades heterogêneas e, conforme Laclau (2011), o nível da política nacional pode operar como o lugar em que os discursos dos representantes propõem formas de articulação e unidade entre identidades que estariam de outra maneira fragmentadas.

Nesse contexto, a aprovação da Lei nº 11.645/2008 representa uma ampliação e fortalecimento do significante étnico-racial enunciado nas DCNs/ERER de 2004 que, por sua vez, explicou muito mais as relações raciais do negro, conforme o Parecer nº 003/2004, que designa como Relações étnico-raciais, “a reeducação das relações entre negro e brancos”. Assim, o termo raça/racial, bastante recorrente nesse Parecer, é entendido como “a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, nada tendo a ver com o conceito biológico cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado” (BRASIL, 2013b, p.135).

Para melhor definir e argumentar sobre o significado e sentidos dos termos raça/racial e etnia, enunciados nos textos desta política, recorreremos a Gomes (2005) que conceitua termos-chaves comumente empregados nas discussões étnico-raciais.

Segundo a pesquisadora, o termo raça foi ressignificado pelo Movimento Negro e alguns sociólogos e intelectuais que lhe atribuí significado político construído a partir da análise do tipo de racismo existente no Brasil e considerando as dimensões histórica e cultural às quais ele remete.

Alguns intelectuais da área entendem a importância do uso de outros termos como etnia para falar do pertencimento racial, mas também discutem que substituir o termo raça por etnia não resolve, na prática, o racismo que aqui existe. Por isso, ao se referirem ao segmento negro, utilizam o termo étnico-racial, considerando dimensões que envolvem a história, a cultura e a

⁵ Em 2005 foi criada, no CNE, a Comissão de Acompanhamento do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Res. nº 1/2004 que instituíram as DCNs/ERER e o Ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta comissão tem como membros permanentes as representações dos movimentos negro e indígena. Sua última recomposição, realizada em 2014, apresenta os seguintes membros: Rita G. do Nascimento (presidente), Nilma L. Gomes (relatora); Arthur Roquete, Luiz Dourado, Luiz Roberto Alves e Malvina Tuttmann (membros). Fonte: BRASIL, 2016a.



vida dos negros, mas eles acreditam ser politicamente mais conveniente manter o termo “raça”, sem negar a necessidade de utilização do termo “etnia”, mas diferenciando-o do termo “raça”.

O vocábulo étnico/etnia é utilizado nas diretrizes de forma justaposta ao termo raça para se referir aos inúmeros e distintos grupos que constituem a nação brasileira “formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias” (BRASIL, 2013b, p. 139); um grupo composto por pessoas conscientes de terem origens, interesses comuns e experiências compartilhadas.

Segundo Gomes (2005), muitos intelectuais preferem usar o termo etnia para se referir aos negros, entre outros grupos distintos, discordando do uso do termo raça, pois para eles, a utilização dessa expressão deixa a sociedade presa à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, ideia que já foi abolida pela biologia e pela genética, quando o uso do termo etnia ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas, sim, por processos históricos e culturais. Dessa forma, etnia é o outro termo usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade.

No entanto, o uso da palavra etnia é mais comum para se referir às comunidades tradicionais indígenas que rechaçam a ideia de generalização e igualdade, exigindo (re) conhecimento e identificação pela definição identitária própria de seu povo, cultura, modo de ser e de viver que são diversos entre esses tantos diferentes. Talvez seja isso que explica a preponderância dos aspectos raciais nos textos basilares da política de EREER, os quais representam exclusivamente as demandas curriculares do movimento negro.

A abordagem sobre as diferenças e/ou diversidades étnicas dos povos indígenas na população brasileira já fazia parte dos currículos do sistema oficial, prevista na LDBEN 9.394/1996. No entanto, deslocado para este estudo, por concordar com sua interpretação, uma crítica reiterada por Silva (2017) ao texto dessa norma nacional, ao orientar, em seu art. 24, a inserção da história e culturas indígenas no currículo. Segundo a pesquisadora:

a forma genérica e abrangente como foi tratada a temática indígena no citado documento, favorece interpretações dúbias, como por exemplo: ao invés de evidenciar as diferenças entre as três categorias étnico-raciais mencionadas (indígenas, negros e europeus), parece reforçar o imaginário social acerca da formação do povo brasileiro como resultado da união das três raças. Com isso, remetendo ao discurso da mestiçagem, o qual vem sendo criticado em razão de homogeneizar as diferenças em nome de uma suposta democracia racial, mascarando o racismo e as relações de poder historicamente existentes no Brasil (SILVA, 2017, p. 227).

Nestes termos, reiteramos a importância da aprovação da Lei nº 11.645/2008, cujos apontamentos e diretrizes passam a problematizar, também, o modo como tem sido operada a dimensão indígena nos textos normativos e no currículo, ressignificando as proposições das normas anteriores. Na visão de Russo e Paladino (2016):

A incorporação ou não das culturas e história dos povos indígenas no currículo deve ser compreendida no campo das disputas políticas e ideológicas no qual as diferenças são produzidas e hierarquizadas em nossa sociedade. [...]. Essa perspectiva propõe o desafio de pensar a diferença cultural para além do simples reconhecimento e tolerância, para rediscutir estruturas de poder e desigualdade que atravessam nossa sociedade e a organização do conhecimento escolar (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 902).

Desse modo, por força da norma, o tema da diversidade, no currículo, começa a sair do plano da transversalidade, assumindo concretamente o seu lugar no cotidiano escolar, pois

A aprovação da Lei 11.645/08 provoca, além da continuidade do debate da diversidade étnica e cultural na educação [ressignificada pela Lei nº 10.639/2003] a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas orientadas pelo respeito e reconhecimento destas diferentes presenças em nosso país, em nossas cidades e nas nossas escolas (SILVA, 2017, p. 228).

Frente a esse pressuposto aguçado pela emergência das normas complementares, retomamos a leitura da definição e finalidade da EREER, definidas no Parecer 003/2004 (BRASIL, 2013b, p. 136), e este paralelo comprova os deslocamentos e ressignificação de discursos em torno da significação e formulação desta política. Ao comparar o texto inicial com os documentos secundários ou desdobramentos desta Política curricular, percebemos nesses últimos uma tentativa de ampliação na definição de EREER, certamente tensionada pela subsunção de novas identidades e sentidos, conferidos pela inserção da dimensão indígena. O Plano de implementação das referidas DCNs/ERER, apesar de retomar a conceituação basilar de EREER, do Parecer nº 003/2004, enuncia numa perspectiva mais abrangente que:

A necessidade de ampliação do diálogo para implementação da educação para as relações étnico-raciais foi dada também pela edição da Lei nº 11.645/08, [...] estendendo a obrigatoriedade do ‘estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena’ em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (BRASIL, 2013a, p. 16).

Uma vez que a Lei nº 11.645/08 ainda não recebeu uma sistematização como a Lei nº 10.639/03, com diretrizes específicas, este Plano orienta os sistemas e as instituições



a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a formação da nação brasileira (BRASIL, 2013a, p. 19).

Além disso, a própria relatora das DCNs/ERER, desta feita, em assessoria⁶ prestada à CEB/CNE, traz no Relatório, fruto desse assessoramento, apontamentos que referendam pedagogias antirracistas e interétnicas, enunciando nesse texto político discursos de uma educação intercultural, de empoderamento de negros e indígenas, ressignificando ou subsumindo na política, discursos por uma “reeducação das relações étnico-raciais, por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, também dos povos indígenas”. Nesse documento, a pesquisadora admite que:

[...] Este cenário impôs ao sistema a definição de novas orientações educativas e curriculares, substituindo a educação monocultural por práticas interculturais.

[...] Movimento Negro e Movimento dos Povos Indígenas continuam a propor que seus trajetos históricos, suas perspectivas e construções culturais sejam estudadas, em escolas e universidades, a fim de que sejam reconhecidas suas decisivas contribuições para a nação brasileira (BRASIL, 2014, p. 6; 11).

Desse modo, observamos um novo movimento de produção e significação das políticas curriculares de ERER que preserva, amplia e fortalece demandas enunciadas nos processos iniciais de produção de textos da política, agora circundada pela centralidade dos discursos da diferença, que propõem muito mais do que a introdução de novos conteúdos, mas advoga por uma reeducação das relações étnico-raciais significada pelo “combate ao racismo e a discriminações contra negros e indígenas” e pelo empoderamento da diversidade étnico-racial, o que implica empoderar negros e indígenas.

Esclarecemos que este empoderamento, segundo as abordagens aqui analisadas, significa “reconhecimento, garantido pelo direito de participação em decisões e das decorrentes responsabilidades do exercício desse direito”, além dos sentidos de “justiça e equidade, respeito à pluralidade e a diversidade de ser brasileiro, solidariedade entre negros e entre esses e não negros” (BRASIL, 2014d, p. 21).

⁶ Os relatórios produzidos pela Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz G. e Silva (UFScar) são produtos do acordado entre a intelectual e o CNE/UNESCO, com vistas à implantação da política curricular regulamentada pela Res. CNE/CP nº 1/2004 e Parecer nº 3/2004, no sentido de oferecer apoio à Comissão da CEB na elaboração de diretrizes operacionais para a ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, nos termos do Parecer CNE/CEB 6/2011 (BRASIL, 2014).

A interpretação sobre a centralidade do discurso da diferença, nos contextos de (Re)formulação da política de EREER, durante o governo Dilma e prevalência desse sentido nos textos produzidos nesse período, voltados muito mais para atender a dimensão indígena e quilombolas, não significa dizer que esta demanda foi indiferente ou negligenciada na pauta defendida pelos segmentos afro-brasileiro nas políticas. Afinal, a consideração de que existem diferentes identidades é uma das contribuições trazidas para a educação pelo Movimento negro, conforme declara Gomes (1997, p. 23) ao descrever a contribuição do povo negro para o repensar da escola: “Os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar”.

A respeito da Lei nº 11.645/2008, muito se cogita acerca da origem e representatividade da demanda presente neste texto. Sendo assim, não é possível identificar, na empiria analisada, quem demandou pela aprovação desta norma curricular, uma vez que não houve processos de mobilização e articulação envolvendo diretamente o Movimento indígena em torno desta, tal como ocorreu com o Movimento negro no processo de formulação da Lei nº 10.639/2003.

Os poucos estudos feitos acerca desta norma apresentam divergências no tocante à natureza desta demanda curricular. Segundo os registros da tramitação da Lei na Câmara legislativa e no Senado Federal, a proposição responde a possíveis reclamações da comunidade indígena pelo silenciamento desses segmentos étnico-raciais na Lei nº 10.639/2003. Conforme justificativa da deputada Mariângela Duarte (PT/SP), ao apresentar o PL nº 433/2003, que tramitou na Casa Legislativa no período de 07/04/2003 até 10/03/2008, quando foi transformado na Lei Ordinária nº 11.645/2008, a referida proposta tinha:

[...] o intuito de corrigir a lacuna evidenciada na Lei 10.639/2003, propondo alteração à Lei nº 9.394/96, a fim de que se torne obrigatório, também, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino do nosso País, considerando que a Referida lei foi criticada pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País. É inegável a participação dos índios, ao lado de negros e brancos, na formação da população brasileira, fato reconhecido por estudiosos do assunto (BRASIL, 2003, s.p.).

As supostas razões que desencadearam a aprovação da Lei presente nesta justificativa são ratificadas em Brasil (2013e, p. 6)⁷, no Relatório final de consultoria contratado pelo CNE para a elaboração de normas sobre a inserção da temática indígena na educação superior, bem como em Silva (2017), quando ela afirma:

Entendemos que a Lei nº 11.645/2008 resulta de uma demanda social dos povos indígenas na busca pelo reconhecimento e respeito às socio diversidades étnicas que permeia as formas de ser e viver das 305 etnias indígenas atualmente reconhecidas no Brasil, quando as escolas no país em grande parte ignoram essas informações (SILVA, 2017, p. 225).

De modo divergente, Silva (2017) ainda confere a aprovação da Lei a uma resposta do Estado brasileiro às inúmeras Orientações e acordos internacionais, que é visto aqui como a explicação mais coerente para o encaminhamento do PL nº 433/2003, pela deputada Mariângela (PT/SP), que, por sinal, em sua militância partidária não registra atuação junto às causas indígenas.

O contexto de influência internacional das políticas para a diversidade no Brasil é vasto. Diversas Convenções e Acordos, assinados pelos países signatários, instam a adoção de medidas para o combate ao racismo e às discriminações, além da valorização das comunidades e povos tradicionais, por meio de processos educativos, a exemplo da Convenção 169/1989 da OIT e da Declaração e Programa de Ação de Durban (ONU, 2001), nas quais o Brasil assume “o compromisso de realizar ações voltadas para o combate ao racismo e à discriminação racial nos espaços escolares, para provocar impactos na sociedade” (SILVA, 2017, p. 225). Conforme a Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da OIT:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (BRASIL, 2004).

⁷ O relatório foi elaborado por Beatriz Carretta Corrêa da Silva em serviço de consultoria ao Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – História e Cultura dos Povos Indígenas, no qual consta um Estudo sobre as ações desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação, como subsídio ao CNE na elaboração de normas sobre inserção da temática indígena na educação superior. Os produtos dessas consultorias estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>.



Destarte, presumimos, pois, que a visão e motivação apresentadas nos estudos que comungam com o texto/justificativa do PL nº 433/2003 (BRASIL, 2003) estejam apoiadas nas manifestações feitas em Encontros de professores indígenas das regiões Norte e Centro-Oeste, no ano seguinte à promulgação da CF/88, preocupados com o atendimento de estudantes indígenas em escolas não indígenas, quando a EEI, na maioria dos territórios, limitava-se aos primeiros anos do Ensino fundamental e os estudantes, para prosseguirem seus estudos, precisavam frequentar as escolas não indígenas. Frente a isso, estes profissionais, naquela ocasião, pronunciaram-se em favor de “mudanças nas práticas pedagógicas das escolas não indígenas. Alegando que essas escolas continuavam reproduzindo os preconceitos e as discriminações históricas contra estes povos (GRUPIONI, 1995 *apud* SILVA, 2017, p. 226).

Por outro lado, outros estudos referentes à Lei nº 11.645/2008 contradizem e fragilizam a justificativa apresentada no PL nº 433/2003, por meio da constatação da inexistência da presença indígena em articulações em torno da lei, bem como na falta de mobilização destes e da sociedade, por parte do MEC e do poder legislativo, no processo de definição do texto que ampliou e alterou a rota de significação da política curricular de ERER. Esta evidência argumentativa é reiterada pelo antropólogo Luis Donisete Benzi Grupioni, tanto na entrevista Grupioni (2009) quanto no documento Brasil (2012)⁸. Para este pesquisador:

Ao que tudo indica, a proposição da Lei 11.645 foi uma iniciativa do Ministério da Educação. Não houve nenhuma mobilização específica que a antecederesse por parte do movimento indígena, que ao tomar conhecimento da Lei salientou sua importância nos meios de comunicação onde ela foi anunciada. Mas sua proposição não chegou a ser saudada pelo movimento negro, ao contrário, surgiram reações negativas uma vez que ela alterava a Lei 10.639 de 2003 que havia estabelecido a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas brasileiras. A leitura do movimento negro foi a de que a nova redação da lei enfraquecia a evidenciação da questão racial negra, de que preconceito, discriminação e racismo, mesmo incidindo sobre negros e índios, tinham proporção, conteúdo e formato distinto. E que a alteração da lei não contribuía para sua efetivação (BRASIL, 2012, p. 34).

⁸ No processo de elaboração do Parecer nº 14/2015, o CNE, com o intuito de regulamentar a aplicação da Lei nº 11.645 e fornece orientações aos sistemas de ensino para a inserção da dimensão indígena no currículo da educação básica, contratou consultoria para realizar estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica, o que resultou em três Documentos técnicos (A, B, C) elaborados pelo consultor Luís Donisete Benzi Grupioni. Os produtos dessa consultoria se encontram disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>.

Nesse sentido, Laclau e Mouffe (2015a), ao tratarem sobre a lógica da equivalência na cadeia de significação, neste momento afrouxada pela presença ou ameaça de possíveis novos sentidos, explicam e ponderam sobre esta reação do movimento negro, possivelmente preocupado com a instabilidade e contingencialidade das políticas em um contexto de lutas democráticas. Os teóricos da teoria da hegemonia e do discurso argumentam que:

O fortalecimento de lutas democráticas específicas requer, portanto, a expansão de cadeias de equivalência que se estendam a outras lutas. A articulação equivalencial entre antirracismo, antissexismo e anticapitalismo, por exemplo, requer uma construção hegemônica que, em certa circunstância, pode ser a condição para a consolidação de cada uma destas lutas. A lógica da equivalência, então, levada às suas últimas consequências, implicaria na dissolução da autonomia dos espaços em que cada uma destas lutas é constituída, não necessariamente porque cada uma delas se subordinassem a outras, mas porque todas elas se tornaram, rigorosamente falando, símbolos equivalentes de uma luta única e indivisível (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 271).

Nessa perspectiva, Beatriz Carretta Corrêa da Silva, em Relatório de consultoria⁹ ao CNE, infere que a não inclusão da dimensão indígena nos primeiros atos normativos da política de ERER expressa o silenciamento histórico destes grupos no bojo das políticas públicas. Segundo a consultora:

[...] a Lei 11.645/08 nasceu no bojo de uma política pública de ação afirmativa direcionada, principalmente e em primeira instância, à população negra brasileira. [...]. A defasagem de cinco anos entre a primeira lei (10.639/03), que determinava a inclusão obrigatória da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, e a segunda (11.645/08), que determina a obrigatoriedade da temática da história e cultura indígena, é por si só demonstração cabal do alto grau de invisibilidade a que foram relegadas as populações indígenas, habitantes originários do que veio, em passado histórico muito recente, a ser conhecido como Brasil (BRASIL, 2012, s/p).

A esse respeito, concordamos com Lopes (2018) sobre o fato de que a naturalidade destas ambivalências e disputas na política de currículo, assim como sobre a subsunção de significados nos processos de produção e significação, são ocorrências naturais e, por que não dizer, salutares devido à imprecisão e indecidibilidade típicas da arena e contextos nos quais a política é constituída. Nos registros da TD, as políticas de currículo são concebidas como:

⁹ Relatório intermediário de consultoria: Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas, contratado pelo CNE/UNESCO - Projeto 914BRA1136.3/ Contrato nº SA-3193/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>, que é um *site* do CNE, aba Projeto CNE/Unesco.

[...] as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas. As políticas de currículo são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como entre as identidades e subjetividades projetadas por essas representações (LOPES, 2018, p. 149).

É certo que a exemplo da Lei nº 10.639/2003, a nº 11.645/2008 chega reclamando por descolonização do currículo, pois questiona o modelo de ensino eurocentrizado vigente nas escolas brasileiras e expressa, pelo menos no plano oficial, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural dos povos indígenas, por parte do Estado, e por isso é bem recebida pelos povos indígenas. Assim, a luta por sua plena efetivação é incorporada por seu Movimento e entidades indigenistas, fato observado nas proposições defendidas por estas representações nos Documentos e Resoluções de Conferências Nacionais: Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) em 2008; I e II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) em 2009 e em 2018; Conferência Nacional dos Povos Indígenas (CNPI), em 2009; II e IV Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), em 2009 e em 2018; Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e 2014.

Além desses contextos, as representações das diversas etnias, ao tomarem conhecimento das proposições deste texto normativo e alterações curriculares, argumentam que:

Nós, professores do povo Guarani, Cacicques, Pajés e demais Lideranças indígenas, ao tomar conhecimento da existência da lei nº 11.645/2008 que trata sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’, entendemos que essa pode ser uma das formas de minimizar os preconceitos sofridos por nós indígenas. Nos preocupamos que esta lei não seja mais uma das tantas leis que existem e que não são aplicadas e respeitadas pela sociedade, em especial pelo Poder Público (BRASIL, 2012, p. 40).

Ademais, outros focos de articulações no contexto de produção de texto, MEC e CNE, começam a mobilizar identidades (Comissões, consultorias junto a comunidades epistêmicas, Secretarias estaduais de educação, Conselhos estaduais e Distrital de educação). Segundo Rita G. do Nascimento, representante do movimento indígena no CNE e relatora das Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e Cultura dos Povos Indígenas:

a Lei representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal e reflete um contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados. Nas últimas décadas, tem se estabelecido uma política de reconhecimento dos direitos das

diversidades étnicas e culturais no âmbito do direito internacional, fazendo surgir acordos, decretos e convenções de natureza multilateral (BRASIL, 2016, p. 2).

As Leis nº 10.639 e nº 11.645, junto às suas diretrizes, são indutoras de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas. As convergências de sentidos e importância destes textos políticos são aspectos referendados na análise da política de ERER. Conforme constatações do relatório de consultoria à CEB/CNE:

Ambas as leis são instrumentos de orientação para o combate à discriminação e, ao mesmo tempo, ações afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e destaca sua importância para promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que é (BRASIL, 2013c, p. 6).

Além disso, a significação e relevância desta norma são aspectos convergentes nos estudos e documentos aqui explorados (BRASIL, 2012; BRASIL, 2012b; BRASIL, 2013c; BRASIL, 2014; RUSSO; PALADINO, 2016; SILVA, 2017), sustentando, pois, a identificação dos discursos e sentidos conferidos à ERER, expressos nos textos da Lei nº 11.645, e suas Diretrizes operacionais (Parecer CNE/CEB nº 14/2015), cuja importância é medida pelo alcance destas políticas no redimensionamento do imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, o diferente. Ao dar visibilidade aos povos indígenas como seres detentores de cultura própria, e ao propiciar que a escola ultrapasse a visão genérica e estereotipada dessas comunidades tradicionais, serão suscitados diálogos que aprofundem o entendimento sobre as diferentes formas de interação, os conflitos territoriais, a formação intelectual, a configuração do pensamento sensível dos ameríndios, entre tantos outros temas (BRASIL, 2013c, p. 8).

Nesse sentido, o novo dispositivo legal acrescido às Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa uma intervenção que incidirá no “quadro de desconhecimento, ignorância e preconceito em relação aos povos indígenas que permanece com amplas ramificações pela sociedade”, onde:

Faltam informações e falta conhecimento ao mesmo tempo em que grassam intolerância e preconceito.

[...], o conhecimento sobre a diversidade indígena no nosso país é especializado, restrito, circunscrito, pouco difundido e de difícil acesso (BRASIL, 2012, p. 10 e 27).

Seria a Lei nº 11.645/2008 uma possibilidade de ressignificar o lugar do étnico no currículo escolar e, por certo, nas DCNs/ERER? Conforme destacado nos estudos que resultaram no documento Brasil (2012b), a norma representa uma potente possibilidade de reverter valores e princípios do eurocentrismo, corporificados nos preconceitos, estereótipos e discriminação que demarcam os lugares e papéis na sociedade, alimentando a centralidade de uns e a marginalização e silenciamento de uma legião de subalternizados. Por isso:

A oportunidade aberta pela promulgação da Lei 11.645 não deve ser perdida. vê-se que há muita coisa a ser feita para que a temática dos povos indígenas possa ter um tratamento mais equilibrado e correto por parte dos sistemas de ensino. Assim, diretrizes a serem emanadas do CNE, deverão auxiliar os sistemas de ensino a enfrentarem o desafio de encontrar um lugar mais digno para os índios, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira (BRASIL, 2012, p. 21).

Neste texto secundário da política, mas não menos importante, põe-se em relevo significados destas ações que, conforme nele explicitado, não são meras ações afirmativas ou políticas temporárias para sanar dívidas históricas, mas significam inclusão social, uma vez que são instrumentos efetivos para problematizar a existência do racismo e da discriminação nas relações interpessoais no âmbito escolar/acadêmico e na sociedade como um “todo”, lugar de fomento da diversidade, valorização e reconhecimento dessas populações. Ou seja, a proposta tensiona o conceito de alteridade, atuando na deficiência ou incapacidade de convivência com o “outro diferente” que ainda hoje faz tantas vítimas desta “alteridade apagada como possibilidade”, como tão bem enunciado por Macedo (2018, p. 172).

Assim, os sentidos corporificados nestes textos políticos pautam pelo reconhecimento da diferença, valorização da pluralidade cultural, o respeito pelo outro, e edificação de novas relações ou de reeducação das relações étnico e raciais. Estes sentidos são hegemonizados pela forte operacionalização do discurso da diferença, combate ao racismo, pedagogias antirracistas, interétnicas e interculturais.

Advogamos pela centralidade da demanda por respeito e aceitação da diferença, visto que ainda “hoje, é o nosso grande desafio enquanto indivíduos e enquanto cidadãos”. Um desafio que se torna mais complexo na medida em que se exige a garantia da igualdade entre todos os cidadãos, ao mesmo tempo em que se exerce o respeito ao direito à diferença. É nesse paradoxo que, segundo registros de Grupioni e Vidal (2001 apud BRASIL, 2012b, p. 33), reside o desafio da implementação da Lei nº 11.645.

É este desafio paradoxal que mobiliza as intenções dos sujeitos na significação do currículo por meio da produção da política de EREER, no governo Dilma, em cujos textos políticos defendem insistentemente que “é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar discriminações étnico-raciais” (BRASIL, 2016, p. 2).

Para tanto, faz-se urgente o:

[...] fortalecimento de identidades étnico-raciais (não só dos negros, como alguns têm interpretado), fortalecimento de vínculos com a comunidade étnico-racial de origem, valorização, por cada um, de epistemologia própria a sua comunidade étnico-racial e disposição, para, a partir dela, acolher e aprender outras (BRASIL, 2014, p. 12).

A totalidade discursiva hegemônica, ou a demanda que assume ou representa o sentido equivalenciado aqui, é a valorização da especificidade ou da(s) diferença(s). Vemos, pois o lugar privilegiado deste significado, equacionado ao fortalecimento do vínculo identitário com sua especificidade étnico-cultural nos discursos mobilizadores das questões da diversidade, que também no governo Dilma, protagonizam e deliberam na produção de textos políticos orientadores dos contextos da produção e da prática, ou seja, dos órgãos normativos aos sistemas e instituições de ensino. A defesa destes agentes sociais é pela “garantia de reconhecimento e igualdade de valorização de todos os grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade”, pois o que norteia e prepondera em sua busca incansável e histórica por tais negociações discursivas é “contribuir para o fortalecimento de relações Inter étnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais, bem como a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação das diferenças (BRASIL, 2016, p. 8, grifo nosso).

Sobre os elementos discursivos “interculturalidade” e “interétnico” evocados nos textos das DOIHCPI e Documentos secundários desta política, consideramos importante ponderar que, longe de explicar sentidos e conceitos socioantropológicos, interessa a este trabalho compreender empiricamente os sentidos atribuídos pelos sujeitos da articulação presentes na formulação da política em questão. As próprias DOIHCPI orientam que “Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena” (BRASIL, 2016, p. 9).

Nesse sentido, o termo interculturalidade equivale ao significado atribuído no contexto das pesquisas em educação no Brasil, que segundo Fleuri (2005, p.3 *apud* BRASIL, 2013c, p. 21) “refere-se ao conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes”. Portanto,

A perspectiva intercultural da educação, emergente nestes movimentos socioculturais e políticos, reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos diferentes. Busca, pois, desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (FLEURI, 2005, p.1 *apud* BRASIL, 2013c, p. 21).

A pedagogia interétnica, por sua vez, conforme trechos dos próprios textos políticos, objetiva “o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo, transmitidos pelo processo educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social)” (BRASIL, 2014, p. 5).

No auge de políticas afirmativas tão potentes e ousadas, cujos textos são reconhecidos pelo caráter progressista e emancipador, surgem preocupações com o advento de ecos que antagonizam e ressoam como ameaça a estas conquistas recentes. Silva (2017) reverbera esta preocupação citando a explícita campanha contra os direitos indígenas por parte da chamada bancada de deputados ruralistas no Congresso Nacional, com o apoio do Governo Federal, expressando que:

Uma situação ilustrativa é a tentativa de transferir para o Poder Legislativo a decisão sobre as demarcações das Terras Indígenas. Como também o visível esvaziamento de setores do governo responsáveis pelas políticas públicas educacionais, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a qual era responsável nos últimos anos pela elaboração e implementação de programas educacionais voltados não só para Educação Escolar Indígena, mas também para a inserção dos estudos sobre a temática indígena nas escolas não indígenas (SILVA, 2017, p. 229).

Enfatizamos, desse modo, que a dimensão indígena na política de currículo destinada à educação básica nos sistemas oficiais de ensino não se trata de uma “educação para índios”, mas intenta uma reeducação das mentalidades e do olhar “não indígena” lançado para estes segmentos étnicos desde a chegada do colonizador nas “terras de Pindorama” e ramificado perversamente nos dias atuais, recobrando o imaginário social brasileiro com uma visão romantizada, folclórica e simplificada de índio genérico ou, ainda, com estereótipos e

preconceitos tradicionalmente utilizados contra esses povos, como bem acentua o texto político das Diretrizes Operacionais para implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos a política curricular para a EREER pela lente teórica da teoria do discurso. A análise da empiria evidenciou que a política de EREER sofreu mudanças e ampliação, tendo ressignificados seus objetivos e objetos de estudo com a inserção da dimensão indígena pela Lei nº 11.645/2008, abrangendo na cadeia de significação discursos de uma EREER mediante o ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena, fortalecendo, por exemplo, o sentido de combate ao racismo, evidenciado por Silva (2017), ao argumentar que a inclusão da temática indígena no currículo da Educação Básica suscita mudanças epistemológicas e fortalece os debates acerca do racismo.

Dessa forma, a pesquisa identificou ter havido um redimensionamento nas proposições dos documentos primários com a subsunção dos aspectos indígenas, o que demonstra a potencialidade dos discursos e sentidos de respeito à diferença, enunciado pela visibilidade dos saberes e culturas das comunidades tradicionais até então negligenciadas ou estereotipadas no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. W. X. **Sentidos de currículo nos projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB**. 168f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 433**, de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=107240>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.678**, de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.678.htm. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.051**, de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.html. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ 1001.4**: Estudo analítico sobre a temática da história e cultura dos povos indígenas na educação básica para subsidiar a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. Documento Técnico “A”: Estudo analítico do atual cenário das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino voltadas para a temática do estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas de educação básica, bem como das ações e programas do MEC sobre esta temática. Consultor: Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC; CNE, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana**. 2. ed. Brasília, MEC; SECADI, 2013a. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicorraciais__mec_2013.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Org. C. B. A. Craveiro e S. Medeiros. Brasília: MEC; SECADI, 2013b. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/component/k2/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Projeto CNE/UNESCO 914bra1136.3**: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – ensino de história e cultura dos povos indígenas. Relatório final de consultoria. Consultora: Beatriz Carretta Corrêa da Silva. Brasília: MEC; CNE, 2013c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13941-produto-2-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Assessoria do Parecer CNE/CEB 6/2011. **Relatório 2**: elaboração de diretrizes operacionais. Assessoria: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: MEC; CNE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15882-educacao-relacao-etnicos-raciais-produto-2-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14**, de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: MEC; CNE, 2016.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. de A. (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005 (Coleção Educação para Todos).

GRUPIONI, L. D. B. Entrevista com o antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni. [Entrevista concedida a] Melissa Rossi. **Guia Prático para Professores de Ensino Fundamental 1**. São Paulo: Lua, Ano 06, n. 62, abr. 2009.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. RJ: EDUERJ, 2011.

LACLAU, E. **A razão populista**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução: Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jr; Aécio Amaral. SP: Intermeios, 2015.

LINHARES, B. de F.; GONÇALVES, L. R. Utilização do software Nvivo para analisar a ideologia em documentos: um exemplo a partir de uma nova metodologia de classificação dos partidos brasileiros. In: SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL: ERNESTO LACLAU E SEUS INTERLOCUTORES, 2., 2017. **Anais [...]** Pelotas, RS, Brasil, 2017.

LOPES, A. C. Políticas de Currículo: Questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. (org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2011.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: em um enfoque discursivo: Notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**, São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. A teoria do discurso na pesquisa em educação: Possibilidades teórico-estratégicas. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (org.). **Pensando a com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir.** São Paulo: Cortez, 2018.

MATHEUS, D. dos S. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo.** 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Revista Política e sociedade**, n. 3, nov. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015>. Acesso em 05 fev. 2022.

OLIVEIRA, G. G. S. de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a teoria política do discurso e análise do discurso em educação. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: Ed. UFPE, 2018.

PONTES, C. M. da S. **Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2009.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2022.

SILVA, M. da P. da. A Lei nº 11.645/2008 e o lugar dos povos indígenas no currículo do Curso de História da UFPE. **Revista Cadernos de Estudos de Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 224-242, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/236107>. Acesso em 04 jan. 2022.

SILVA, Z. do C.; EUGENIO, B. Educação em direitos humanos: discursos, possibilidades e desafios curriculares. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 41, p. 81-92, ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/announcement/view/63>. Acesso em 30 abr. 2023.

SILVA, A.C.S.; EUGENIO, B. G. Discursos e sentidos da educação para as relações étnico-raciais no município de Brumado no período 2012-2020. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 6, n. 17, p. 92-100, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/338>. Acesso em: 05 maio 2023.

SILVA, A.C.S.; EUGENIO, B. G. Discursos sobre educação das relações étnico raciais nos planos de governo no município de Brumado/BA. **Abatirá**, Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 3, n. 5, p. 494-517, jun. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/13172>. Acesso em: 15 maio 2023.

SOUZA, C. G. de. **Movimentos sociais suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC/BRASIL (2003-2010)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

